



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ISABEL CRISTINA SOARES GOMES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA
DA UFPB ACERCA DO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA**

JOÃO PESSOA - PB

Maio/2019

ISABEL CRISTINA SOARES GOMES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA
DA UFPB ACERCA DO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA**

Monografia requerida para conclusão
de curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba
(UFPB).

Orientador: Vinicius Varela

JOÃO PESSOA-PB

Maio/ 2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G633r Gomes, Isabel Cristina Soares.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS EM
MATEMÁTICA DA UFPB ACERCA DO COMPONENTE CURRICULAR
DIDÁTICA / Isabel Cristina Soares Gomes. - João Pessoa,
2019.

43 f. : il.

Orientação: Vinicius Varella Ferreira.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Didática, Formação Docente. I. Ferreira, Vinicius
Varella. II. Título.

UFPB/BC

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA
DA UFPB ACERCA DO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA.**

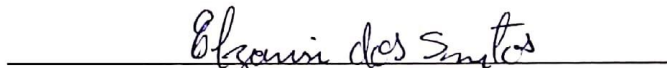
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

Aprovado em: 10/05/2019.

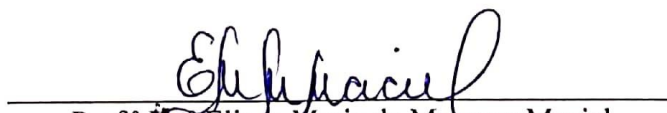
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vinicius Varella Ferreira
Universidade Federal da Paraíba
(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Elzanir dos Santos
Universidade Federal da Paraíba
(Membro da Banca Examinadora)



Prof.ª ~~ME~~ Elzane Maria de Menezes Maciel
Universidade Federal da Paraíba
(Membro da Banca Examinadora)



Prof.ª ~~Me.ª~~ Sheila Gomes de Melo
Universidade Estadual da Paraíba
(Membro da Banca Examinadora)

Maio 2019

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos, agradecendo principalmente a Deus por ter me dado sabedoria para compor esse trabalho.

Em seguida ao meu orientador o professor Drº Vinicius Varella por todos os encaminhamentos, pela paciência e pelas conversas que em muito contribuíram e contribuem para a minha formação docente, foi de suma importância à troca de afeto e respeito para que assim pudéssemos conduzir a pesquisa.

A querida professora Meª Sheila Gomes de Melo, que me deu muita atenção, estando ao meu lado com colocações muito pertinentes para que o trabalho fosse concluído de maneira satisfatória, pela amizade e por todas as palavras de conforto.

Como também, a todos os docentes que fizeram parte da minha formação e que contribuíram para a construção da minha identidade docente.

Agradeço de forma especial ao meu companheiro de vida, meu grande parceiro Renan Windsor, que me apoia de um jeito lindo para que eu conquiste todos os meus objetivos, me incentivando e motivando a estudar cada vez mais, estando comigo sempre.

A minha amada família, meu pai Romulo Soares, minha mãe Alba Juvêncio, minhas irmãs Amanda e Danielle, por serem para mim um exemplo de amor e união, transmitindo força nessa e em todas as etapas da minha formação.

A minha amiga Thayná Laís que esteve ao meu lado nessa formação, por todos os momentos descontraídos que tornaram essa etapa muito mais tranquila, por aguentar meus desabafos me ajudando sempre nos momentos difíceis.

“Os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como o domínio dos modos do fazer docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor.”

(LIBÂNEO, 2013, p.75)

RESUMO

A presente pesquisa dedicou-se ao estudo da Didática tendo como objetivo analisar as Representações Sociais dos licenciandos em Matemática da UFPB acerca do componente curricular Didática. Foram realizados questionários e entrevistas com duas turmas da licenciatura em matemática da Universidade Federal da Paraíba que cursavam o componente curricular de Estágio 1, no período letivo de 2018.2. O interesse em debater a respeito dessa temática se deu através do estudo realizado no PROLICEN sobre a formação de professores, identificando através desses estudos um distanciamento entre teoria e prática de ensino, surgindo assim a intenção de estudar como a Didática está sendo observada pelos graduandos da Licenciatura em Matemática. Em busca de responder ao objetivo do trabalho recorremos a autores como: Libâneo (2013), Tardif (2014), Zabala (1998), dentre outros, e utilizamos como aporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2010), sendo esta uma teoria científica direcionada ao estudo de um fenômeno acima de tudo psicossocial, ou seja, um fenômeno interligado ao senso comum, sendo formado com processos de pensamento, lógicos e racionais, mas também emocionais e não conscientes, que acabam por determinar as atitudes e os comportamentos dos sujeitos. Os achados da pesquisa demonstram que os estudantes ancoram as suas representações, acerca do componente curricular Didática, na ideia de que a disciplina está baseada em formas, maneiras, métodos e técnicas de ensino que servem para transmitir o conhecimento, visando um aproveitamento satisfatório dos alunos.

Palavras-chave: Didática, Formação Docente, Licenciatura em matemática.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: **Dimensões, categoriais e unidades de sentido para análise.**

Sumário

1	INTRODUÇÃO	11
2	A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	13
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
4	OS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA DA UFPB E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA	22
4.1	Aspectos metodológicos da pesquisa.....	22
4.2	1ª Dimensão: Pessoal e formativa.....	25
4.2.1	A docência nos cursos de licenciatura em matemática.....	25
4.3	2ª Dimensão: Curricular/ Institucional	29
4.3.1.	A didática nos cursos de licenciatura em matemática.....	29
5	CONCLUSÃO	39
6	REFERENCIAS	41
7	APÊNDICE	42

1 INTRODUÇÃO

Destacamos que o presente estudo trata da análise das Representações Sociais dos Licenciandos em Matemática acerca do componente curricular Didática, com o intuito de analisar quais as Representações sociais dos Licenciandos em matemática da Universidade Federal da Paraíba sobre o componente curricular Didática.

O estudo ora apresentada visa analisar os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, no componente curricular de Didática sendo os sujeitos da pesquisa os alunos do curso de Licenciatura em Matemática que cursaram o componente curricular acima citado.

A intenção desse estudo se deu inicialmente por questionamentos realizados ao estudar a formação docente e os percalços que giram em torno da mesma, observando através dos debates realizados acerca das precariedades das políticas formativas, cujas as mudanças realizadas não obtiveram um padrão estabelecido na preparação dos docentes, em virtude dos problemas enfrentados pela educação.

São diversos os estudos que apontam a didática e suas contribuições, aqui iremos nos deter a compreender o que é a didática, quais os elementos que compõe a mesma e como ela tem sido vista atualmente no âmbito da formação docente.

Com a intenção de atingir os objetivos propostos utilizamos o aporte teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2010), sendo estas estruturas dinâmicas que funcionam em conjunto entre as relações sociais e os comportamentos dos sujeitos, estando interligadas conjuntamente com os valores, crenças, tradições, entre outros.

Nesta direção, compreendendo que a Teoria das Representações Sociais (TRS) versa sobre a produção dos saberes sociais, e esses são construídos diariamente entre seus grupos, analisaremos as colocações dos licenciandos sobre suas observações acerca do componente curricular didática.

Assim, analisamos a construção e transformação do conhecimento social tentando elucidar como a ação e o pensamento se interliga na dinâmica da sociedade. Desta feita, defendemos a ideia de que a Representação Social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As pesquisas que utilizam as

Representações Sociais a compreendem como conhecimentos construídos pelas relações do homem com o seu ambiente (SANTOS; ANDRADE, 2002).

Faz-se necessário uma reflexão acerca das Representações Sociais dos licenciandos em Matemática acerca do componente curricular Didática, com o propósito de compreender o dilema que gira em torno da formação de professores, qual seja: o distanciamento entre a teoria e a prática, pois Saviani (2009) apresenta que recuperando a ligação entre esses elementos, que caracterizam a atividade docente, ou seja, esclarecendo os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos são facilmente assimilados pelos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, o dilema em torno da má formação docente estará superado. Assim, é necessário analisarmos se esta questão está presente nos discursos dos graduandos em Licenciaturas para compreendermos se este problema permanece na formação dos licenciandos.

Com isso, surgiram alguns questionamentos que serviram de apoio para a construção de nossa pesquisa, sendo esses: Quais as Representações Sociais dos licenciandos em Matemática da Universidade Federal da Paraíba sobre o componente curricular Didática para a sua formação docente? Qual o papel do componente curricular Didática na formação dos/das licenciandos/as em Matemática? Quais as contribuições que o componente curricular Didática pode agregar à formação docente? Após terem cursado o componente curricular Didática os licenciandos em matemática reconhecem sua identidade docente? Como os estudantes de licenciatura em matemática veem e pensam a formação pedagógica desenvolvida no Centro de Educação?

Sendo assim, ao longo da nossa discussão iremos apresentar nos capítulos seguintes a Didática na formação de professores, as Representações sociais dos licenciandos em matemática acerca do componente curricular didática, bem como os principais conceitos relacionados à nossa discussão, para uma melhor compreensão. Em meio as discussões apresentaremos os resultados obtidos em nossa investigação, apoiados no percurso metodológico da teoria das representações sociais.

Voltamos as questões que serviram de base para a investigação, pontuando-as de maneira clara e especificamente, tentando responde-lás, esclarecendo nossos achados e os significados encontrando nas falas dos licenciando.

2 A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entendendo ser de extrema relevância a discussão acerca da Didática, para tornar mais compreensível a sua fundamental atuação na formação de professores, trouxemos algumas contribuições com o propósito de melhor esclarecer essa temática.

A didática é compreendida como uma sistematização pedagógica, que pode ser compreendida como forma metodológica de elaboração do conhecimento, não se tratando apenas de uma organização de dados, porém se constituindo como um conjunto de práticas e conceitos que proporcionam uma reflexão acerca da atuação docente. Surgindo assim nos estudos relacionados a educação, e o ato de educar métodos de ensino que passam a fazer parte dos componentes que formam a base de estudo da didática, com isso o professor passou a ser um agente fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, podemos apresentar a Didática como: “o ensino que se propõe estabelecer os princípios para orientar a aprendizagem com segurança e eficiência. A didática pretende orientar o agir do professor e do aluno na sua ação de ensinar, de educar e de aprender.” (SANT’ANNA; MENEGOLLA, 2013, p. 25). Nesta dinâmica, o processo de ensino e aprendizagem deve ser uma troca constante entre professor e aluno, não podendo ser apenas entendida como um conjunto de métodos e técnicas, pois a didática vai muito além do planejamento de aula.

Libâneo (2013) diz que, a Didática se apresenta como uma matéria de integração, ela desfruta das práticas e dos conhecimentos desenvolvidos nas metodologias específicas e nas demais ciências pedagógicas, formulando assim conhecimentos e tarefas importantes para todo o processo de ensino e aprendizagem.

O mesmo ainda esclarece que:

A didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Sendo assim, existe uma interrelação entre a Didática e as metodologias específicas, tornando-as indissociáveis, pois uma não pode se concretizar e se conceber sem a outra. Seria desejável que todos os profissionais da educação tivessem domínio sobre os conteúdos específicos e as metodologias de estudo da didática. Compreendemos dessa forma que o docente necessita de uma instrumentalização tanto teórica quanto prática para buscar desenvolver sua função docente, buscando sempre investigar o universo da educação, desencadeando novos processos para sua dinâmica de aula, sendo sempre condizente com o contexto educacional que nós estamos inseridos.

A Didática se concretiza como uma disciplina que estuda e analisa os objetivos, os conteúdos, os meios e todas as condições para tornarem efetivos o processo de ensino, priorizando as atividades educacionais que também se configuram como atividades sociais. (LIBÂNEO, 2013).

Apresentamos, o trabalho docente, como uma prática educativa repleta de interesses políticos, sociais, culturais, econômicos, entre outros, que são necessários serem compreendidos pelos professores. A Didática, dessa maneira, se torna um instrumento que possibilita entender a dinâmica em sala de aula, bem como as relações interpessoais, entre os sujeitos que ali interagem. Sendo assim, ela se ocupa em apresentar os meios possíveis para a efetivação da tarefa de ensinar, compondo assim o trabalho docente.

Nesta mesma direção, Libâneo (2013, p.25) afirma que a Didática:

[...] é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições, e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Assim, podemos compreender a Didática como uma disciplina que visa analisar a formação do educador, procurando refletir sobre as possibilidades do ato educativo e entender os desafios da docência. Dessa forma, compreendemos que a didática se constitui como a mediação entre o fazer docente e as bases teóricas e científicas para a efetivação da prática escolar, se caracterizando como um elo entre “o que fazer” e o “como fazer”.

A Didática apresenta diversos aspectos que em muito contribuem para o trabalho do ensino e da aprendizagem, proporcionando vários meios de compreender e indagar a realidade pedagógica. Neste sentido, Sant'Anna e Menegolla (ano, p. 26), afirmam que a Didática:

[...] deve ser uma disciplina altamente questionadora da realidade educacional, da escola, do professor, do ensino, das disciplinas e conteúdos, das metodologias, da aprendizagem, da realidade cultural, da política educacional. Ela não é uma disciplina com verdades prontas e acabadas, mas uma disciplina que busca, que investiga o universo da educação. (SANT'ANNA; MENEGOLA, 2013, p.26).

Ou seja, trata-se de uma disciplina dinâmica e ativa em toda a extensão do ato docente, sendo um forte instrumento, aliado do professor para estudos e entendimentos de como facilitar o entendimento das informações estudadas para que o nosso alunado tenha uma aprendizagem significativa, e não baseada em sistemas mecânicos e repetitivos.

Dessa forma, é preciso uma reflexão acerca da formação de professores, compreendendo o aspecto histórico da formação de professores no Brasil, onde há décadas se estuda e discute qual o modelo de formação de professores para educação básica devemos ter, sendo essa uma maneira de demonstrar uma insatisfação com a formação atual. Porém, apesar dos discursos, não encontramos propostas de mudanças suficientes para alcançarmos o modelo ideal para uma sólida formação de professores, buscando integrar teoria e prática de ensino.

Saviani (2009) nos apresenta em seu estudo acerca da formação de professores, um histórico, e para compreendermos os aspectos que envolvem a formação docente, precisamos entender os diferentes períodos da história e sua evolução.

Entre 1827 e 1932, logo após a independência do Brasil a formação de professores surge com força, pois é instituída a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), que definia a educação baseada no método mútuo de ensino, nesse método o professor contava com uma espécie de monitor que auxiliava nas aulas. A formação dos professores nesse período era custeada pelos próprios professores, que se deslocavam até as capitais em busca de formação.

Com o Ato adicional de 1834, que implementou as Assembléias Legislativas provinciais sugeriu que a educação primária fosse responsabilidade das províncias, dessa forma, seria elas que deveriam estabelecer as leis sobre a educação e instrução

pública, tendo estas que promover e regulamentar educação primária e secundária. Porém, esse período é marcado por uma grande escassez ao acesso a escolarização, por diversos fatores, sendo um deles a falta de professores.

Com isso, para solucionar o problema da falta de professores, saíram os decretos para a criação das primeiras Escolas Normais, que contavam com um padrão de ensino voltado ao ensino dos conteúdos necessários para a formação das crianças, não considerando assim os aspectos didático-pedagógicos importante para a formação docente, esse padrão de ensino foi reformulado posteriormente aumentando a quantidade de conteúdos e passou a dar um destaque a instrução dos docentes para as questões práticas do ensino. Essa modificação na formação surgiram da necessidade em formar os sujeitos para ensinar os conteúdos assimilados através das escolas jesuítas para toda a população.

No entanto, posteriormente a primeira década republicana, existiu uma redução no padrão que existia nas Escolas Normais, sendo substituída por uma nova fase, que vinha sendo construída pelo Movimento dos Pioneiros da Educação, por meio do Manifesto (1932), que tinha como foco uma educação que priorizava o conhecimento e as experiências dos alunos, desconsiderando o ensino como transmissão de conhecimento.

Em seguida, entre 1932 e 1971 foi o período marcado pela implantação dos Institutos de Educação Superior e dos cursos de Pedagogia e Licenciatura; “Os cursos normais, bem como os de licenciatura e Pedagogia, centraram a formação no aspecto profissional” (Saviani, 2009 p. 147). Esse aspecto resultou em uma formação baseada nos moldes do tecnicismo industrial da época, essa concepção de ensino determinava as práticas de ensino que os professores deveriam seguir, dessa forma os docentes se tornavam meros transmissores de conhecimentos.

As instituições de ensino superior preconizavam atender as necessidades de regulamentação da formação dos professores para a escola secundária, as licenciaturas adivinham-se das antigas Faculdades de Filosofia, por meio do esquema três mais um (3 + 1), no qual as disciplinas de cunho pedagógica deveriam ser cursadas em um ano e as disciplinas de conteúdos específicos, em três. Esse formato favorecia os conhecimentos específicos, desconsiderando os de natureza pedagógica. Já nos anos de 1970, essa

formação foi sendo reformulada, parando de ser algo generalizado para formar o técnico em educação.

Atingindo os anos de 1971 a 2006, esse período ficou marcado pois após o golpe militar de 1964, todo o projeto educacional brasileiro, passou a ter forte influência norte americana. Em consequência da Lei nº 5692/71 ficou indicada a necessidade de aprimoramento técnico dos docentes. As licenciaturas foram instituídas para formação de 1º e 2º graus.

O fim da década de 70, foi evidenciado pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, que beneficiaram os cursos de Pedagogia, e em seguida foi estendido à reforma das licenciaturas, devido ao conjunto de indicações apontados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), essas propostas definiam a criação das licenciaturas de 1º grau, que eram conhecidas como licenciaturas curtas. Porém, essa modalidade foi muito criticada pelos educadores que compreendiam a proposta com objetivo para atender às procuras de professores para a escola de 1º grau.

Como mencionado anteriormente na Lei 5692/71, existiu uma crescente no número de alunos que entraram nas instituições educacionais que não estavam devidamente preparadas para atender a demanda. Havendo assim uma carência em contratar mais professores que acabaram por serem das diversas áreas de atuação, obtendo assim um grande número de profissionais liberais, os quais não tinham conhecimento relacionado as teorias e práticas pedagógicas de ensino, porem apresentavam um grande domínio sobre os conteúdos específicos.

Continuamente nesse período, o governo federal, por meio do MEC, aprovou a implantação das licenciaturas como cursos noturnos nas Universidade Federais, esses cursos passaram a atender aos trabalhadores que só tinham o horário da noite livre para estudar.

Em 1983 o MEC elaborou o Encontro Nacional para discutir o Projeto Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, o que procedeu em um documento que sistematizava as imposições dos educadores sobre a reformulação dos cursos de licenciatura. As diversas propostas em modificar ou reformular os cursos de licenciatura demonstram a necessidade de resolver a problemática relacionada a dicotomia existente.

As reformas do início dos anos 1980 ocasionaram muitos debates com relação a reformulação dos cursos de Licenciatura, pois naquele período prevaleciam os discursos de valorização da educação, sendo desencadeada assim uma crise na educação, fundamentada pela necessidade de um maior número de professores, provocando assim um grande aumento nos cursos de licenciatura, como também permitindo o exercício da docência por pessoas sem formação. Contribuindo dessa maneira para a desvalorização da profissão de professor. Foi a partir dos anos de 1980 que a formação docente passou a observar e privilegiar a natureza política da prática pedagógica e o real compromisso do educador com as classes mais populares, defendendo assim uma educação voltada a uma perspectiva crítica.

Chegando ao final da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, apresentou uma nova estrutura curricular para a educação básica, na qual os docentes precisam consolidar o seu fazer pedagógico, colocando o aluno na posição de protagonista de sua formação.

Saviani (2009, p. 147) apresenta que os cursos de licenciatura e Pedagogia:

[...] centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Sendo assim, pretendemos compreender como se constitui essa formação docente atualmente, partindo do discurso dos graduandos quanto as suas representações sociais sobre o componente curricular Didática, a fim de analisarmos se esse aspecto dualista continua presente no cenário da formação docente.

Com isso, é possível entender a importância dos fundamentos pedagógicos para a formação das metodologias que irão ser utilizadas pelos docentes, o fazendo analisar, pesquisar e discutir a realidade em que o mesmo se encontra para, baseado nos princípios da didática, buscar soluções para seu fazer pedagógico, de tal modo que o professor se interesse em usar os recursos disponíveis como a tecnologia e os materiais didáticos pedagógicos disponibilizados na escola, entre outros.

Outra questão relevante em nossa discussão se relaciona ao problema da instrução docente com a distinção entre os dois aspectos que deveriam ser indissociáveis para a formação do profissional da educação, sendo elas: a forma e o conteúdo; a teoria e a prática. Desse modo, podemos observar que buscando solucionar os problemas encontrados na formação docente com relação à teoria e a prática, será possível desfazer essa indissociabilidade ainda tão presente nos cursos de licenciaturas. De acordo com esse ponto de vista, faz-se necessário buscar meios para que os alunos dialoguem entre si para que seja possível superarmos esta divisão.

Sendo assim, precisamos levar em consideração que os conhecimentos específicos são tão importantes quanto à forma a ser transmitidos aos alunos, e vice-versa. Para tanto, as universidades devem pôr em pauta este dilema que está presente na formação docente.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Observando a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relacionado a formação de professores, encontramos alguns artigos que podem contribuir para nossa compreensão sobre a formação docente e as políticas públicas voltadas a essa temática.

A legislação supracitada procura por fim ao paradigma do método de educação que prioriza o ensino das disciplinas isoladas, sem levar em consideração a realidade em que o educando está inserido, propondo assim contextualiza os conteúdos com o contexto de vida dos alunos, buscando a formação cidadã.

Em seu Art. 61, essa lei caracteriza os profissionais da educação dizendo:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; . (BRASIL, 1996)

Assim, podemos observar que a referida lei estabeleceu várias modificações, instituindo um novo curso de formação de professores, o normal superior, além de criar uma nova instituição formadora: o instituto superior de educação. Constituindo assim, como profissionais da educação aqueles com Curso Normal, Pedagogia e Licenciatura.

A possibilidade de formação para professores aumenta devido a lei, pois a lei pressupõe a existência de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (Art 63, II).

Para regularizar a formação docente para as condições propostas na LDB 9394/96, em fevereiro de 2002 foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores que atuam na educação básica, em nível superior.

Devendo assim, a formação garantir uma aproximação entre o estudante com o campo profissional ao qual deseja atuar, pois dessa forma o graduando estará construindo uma relação de conhecimento e respeito para com o ambiente educacional e seus sujeitos. Sugerindo assim, uma maior articulação entre a prática e a teoria, interligando os conteúdos específicos dos de cunho pedagógico, preparando-os para atuar de maneira satisfatória no contexto atual da educação.

O processo histórico da formação de professores no Brasil nos apresenta as diversas lutas e modificações no quadro da formação que existiram, onde os profissionais da educação continuam buscando por melhores condições na atuação e qualidade na formação.

O que se pretende é que as ações realizadas promovam mudanças quantitativas e qualitativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas, e o bom funcionamento na organização do trabalho pedagógico.

Observa-se ainda que os professores precisam buscar através de sua prática pedagógica, ensinar o conhecimento dos componentes curriculares construídos historicamente, pretendendo sempre valorizar os alunos no processo de interação no contexto da sala de aula, garantindo assim, a aprendizagem.

Porém, o desenvolvimento de intervenções de relevada importância não pode ficar sob a responsabilidade apenas dos docentes, precisam ser destaque nas **políticas institucionais** a serem produzidas pelas instituições de ensino superior, visto que a formação de professores não tem importância só para o desenvolvimento da profissão

docente, mas, também se estabelece em razão da forte incidência na qualidade do ensino transmitido e, portanto, na qualidade da educação fornecida aos seus alunos.

Progressivamente às mudanças no campo da educação, tornam necessárias iniciativas capazes de oferecer apoio e condições para que os professores possam inovar com ações no plano do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de obter uma mudança positiva na qualidade da formação dos professores. Portanto, defendemos que falar hoje em reorganização das práticas educacionais refere-se a mudanças na formação docente.

Somos capazes de dizer que o Brasil e a maior parte dos países, têm procurado colocar, em seus sistemas educacionais, mudanças que visem ressignificar o processo de ensino, apoiando-se nas competências essenciais para a formação cidadã e profissional, entendendo profissão como uma construção social. A história da formação docente no Brasil expressa as diversas lutas ideológicas dos professores por uma formação cada vez mais de qualidade identificada com as necessidades da prática docente, sendo as licenciaturas protagonistas de uma série de problemáticas que ainda hoje se apresentam no debate educacional como questões não resolvidas e que acompanham a licenciatura desde a sua criação.

O tradicional formato das licenciaturas favorece os conhecimentos específicos que usufruam de maior importância, em relação aos conteúdos e questões relacionados aos componentes pedagógicos, ficando evidente a dualidade que permanece nos cursos de licenciaturas, onde os currículos desvinculam os conteúdos específicos dos conteúdos didáticos pedagógicos e da prática docente. (SAVIANI, 2009).

Dessa forma, podemos observar que a formação dos professores das licenciaturas, permanece com o antigo debate, privilegiando o estudo de disciplinas que tratam de conteúdos específicos, não levando em consideração a importância das disciplinas de conteúdo didático-pedagógico, que apresentam as questões do ato docente e suas competências. Ficando assim, evidente a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, o que nos leva a debater acerca da relevância do rompimento da ideia do professor transmissor de conhecimentos específicos, na busca de uma formação em que o professor passe a compreender a realidade educacional, e a complexidade das diversas situações de ensino.

Percebemos que discutir acerca da temática da formação docente é adentrar nas diversas e incontáveis mudanças e exigências destinadas às questões educacionais, e na atuação dos docentes com relação às repercussões encontradas atualmente, sendo sempre exigido um profissional capaz de atender e atuar de maneira satisfatória em um mundo competitivo, que necessita ainda mais do que os conteúdos didático pedagógicos, precisa de uma flexibilidade para saber lidar com distintas situações que estão presentes em nossa sociedade atualmente.

O acesso à informação cada vez mais fácil e rápido solicita que o professor busque para si uma responsabilidade e envolvimento com a realidade dos alunos e com as problematizações dos conhecimentos, buscando fazer com que seus alunos o vejam como um mediador do conhecimento, e não como o professor que apenas detém conhecimentos e saberes. A importância da **identidade do profissional** da educação e a melhoria de sua profissionalização têm sido discutidas e abordadas por diversos autores, tais como Tardif (2014), trata de conhecimentos e saberes de profissionais da educação, focalizando esses saberes como fundamentais para a identificação do professor; e Saviani (2009), destaca questões históricas e teóricas da formação docente dentro do contexto brasileiro; entre outros.

Reconhecemos que são diversos trabalhos relacionados à formação docente, porém poucos são às pesquisas relacionadas ao entendimento e representações sociais dos estudantes sobre a formação pedagógica em seus processos de formação.

4 OS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA DA UFPB E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA

4.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

Buscando compreender as Representações Sociais dos Licenciandos em Matemática acerca do componente curricular Didática nos debruçamos no estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS), e para entendermos onde essa teoria poderia vir a auxiliar nosso estudo utilizamos os autores Moscovici (2010) e Santos; Andrade (2002).

Desta maneira encontramos que a TRS é uma teoria científica direcionada ao estudo de um fenômeno acima de tudo psicossocial, ou seja, um fenômeno interligado ao senso comum, sendo formado com processos de pensamento, lógicos e racionais, mas também emocionais e não conscientes, que acabam por determinar as atitudes e os comportamentos dos sujeitos (Santos; Andrade, 2002, p. 17).

Nesta direção, Moscovici (2010) aponta a TRS como um sistema de classificação destinado a categorias e nomes, no qual cada objeto ou pessoa passa a assumir um valor positivo ou negativo em uma determinada escala ou lugar. Sendo assim, ao categorizar alguém ou alguma coisa estaríamos escolhendo um modelo que está estocado em nossa memória para estabelecer uma associação de maneira positiva ou negativa relacionado a ele (Moscovici, 2010, p. 62-63).

Portanto, compreendendo a Teoria das Representações sociais, buscamos utilizá-la como aporte teórico metodológico para que pudéssemos analisar as falas dos Licenciandos em Matemática com relação ao componente curricular Didática.

A presente pesquisa foi realizada com os graduandos do curso de Licenciatura em Matemática que estão cursando o componente curricular de Estágio I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo está localizada na Cidade Universitária, s/n – Castelo Branco, João Pessoa – PB, 58051-900. Sendo a UFPB constituída por um conjunto multidisciplinar, envolvendo profissionais como: funcionários, técnicos, docentes, discentes, etc. Com o propósito de promover formação em diversos níveis para alguns dos envolvidos. Esta pesquisa traça as contribuições que o estudo da Didática e da formação docente dos Licenciandos em matemática traz para o curso.

O público alvo dessa pesquisa são os estudantes do curso de licenciatura em Matemática de duas turmas de Estágio I do período letivo de 2018.2, com os quais buscamos compreender quais as Representações Sociais deles acerca do componente curricular Didática, por meio das informações recolhidas com esses sujeitos, tanto por meio de um questionário quanto pelas entrevistas que compõem os instrumentos de coleta de dados aos quais nos apoiamos.

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p.201): “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistados.” Inicialmente passamos um questionário com 10 perguntas para as duas turmas, com o intuito de podermos traçar

um perfil dos alunos, a compreensão dos mesmos acerca do componente Didática, além de outras questões relacionadas a formação de professores (o modelo do questionário encontra-se em anexo).

Desta feita, enviamos aos alunos, por e-mail, os questionários em formato Word para que os mesmos pudessem nos retornar com os mesmos preenchidos, para em seguida podermos, junto com a entrevista, iniciarmos as análises.

Utilizamos ainda a entrevista para completar a coleta dos dados, para tal convidamos, os alunos das turmas de Estágio I para responder algumas questões, com o intuito de verificarmos o que os mesmos falam sobre o componente curricular didática, sobre a formação docente e outras questões que surtissem ao longo da entrevista e servissem como dados para nossa pesquisa.

Vale ressaltar que, segundo Lakatos e Marconi (1991), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados (...)” (p.195) e completam afirmando que “A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.” (p.196).

A pesquisa se baseou na análise dos dados qualitativos, desta forma, a categorização e sistematização dos achados da pesquisa foram realizadas a partir da análise de conteúdo. Assim, apoiados em Bardin (2009) identificamos a análise de conteúdo como:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2009. p. 42)

Esse método possibilitou a organização das falas dos alunos, contribuindo para compreendermos os significados dessas falas, e partindo dessa análise entendermos a realidade estudada. Sendo assim, a presente pesquisa, terá seus dados analisados, divididos em tópicos e categorias, com a intenção de sistematizar e organizar os dados para um melhor entendimento da realidade encontrada através da análise da pesquisa.

Apoiados nos recursos metodológicos, acreditamos ser fundamental a discussão da Didática no processo de formação de professores, sendo importante, pois, em um processo como esse, em que tratamos com os sujeitos pensam sobre determinada coisa, requer um cuidado e atenção. Vejamos o quadro elaborado:

Quadro 1: Dimensões, categoriais e unidades de sentido para análise.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	UNIDADE DE SENTIDO
1º DIMENSÃO: PESSOAL/ FORMATIVA	A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	IDENTIDADE DOCENTE
		DESMOTIVAÇÃO PROFISSIONAL
2º DIMENSÃO: CURRICULAR/ INSTITUICIONAL	A DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	ORGANIZAÇÃO DO CURSO
		OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Baseamo-nos na perspectiva da compreensão da Didática, encontrada nas falas dos sujeitos para construirmos o Quadro de categorias; partindo dessas categorias que buscamos concretizar os dados coletados.

4.2 1ª Dimensão: Pessoal e formativa

Nosso objetivo, nessa dimensão, foi o de analisar como está configurada a docência do curso de licenciatura em matemática, relacionado com a discussão acerca da identidade docente e dos aspectos que geram a desmotivação profissional dos graduandos.

4.2.1 A docência nos cursos de licenciatura em matemática

Consideramos ser fundamental o entendimento de como se constituem os cursos de formação de professores de Matemática, e se os alunos reconhecem sua identidade docente para que possamos identificar os aspectos que formam as Representações Sociais desse grupo relacionado à docência e a prática de ensino.

Para isso, refletimos baseados em Tardif (2014), que os professores assumem um papel fundamental para a formação dos sujeitos, sendo assim a formação para esses

professores necessita ser pautada em conhecimentos e teorias que venham a contribuir, acrescentar e subsidiar a atuação docente nas salas de aula.

Bem como, analisarmos as Representações Sociais dos licenciandos em Matemática da UFPB em relação aos problemas que circulam em torno da formação de professores.

- **Identidade docente (Unidade de sentido)**

Quando se fala da identidade docente, consideramos os traços e os aspectos que caracterizam esse grupo. Sendo assim, poderíamos pensar que essa identidade está baseada na premissa de que todos se dedicam ao ensino, e a prática educativa como um todo. Mas, considerando esse aspecto aparentemente geral, analisamos quais as características identificam o graduando enquanto futuro profissional da educação, para entendermos se o mesmo se identifica enquanto professores.

Para entendermos a formação dos licenciandos em matemática da UFPB, iniciamos analisando em linhas gerais, quais as colocações dos alunos referentes a sua escolha pela profissão docente, identificando assim o perfil de alguns alunos que foram o nosso público-alvo. Para tanto, destacamos as respostas a seguir:

“Na verdade, não era a minha primeira opção de curso. Mas como sempre tive o desejo de ensinar, optei por matemática por ser uma licenciatura mais próxima da que eu queria de fato já que não me dou muito bem com a física.”. (Aluno A)

“Enquanto estava no ensino médio, tive um péssimo professor de matemática. Ninguém da turma o entendia. Ele foi o motivador para que eu optasse por licenciatura em matemática, para tentar ser um professor melhor que ele.”. (Aluno B)

“Quando estava no ensino médio não sabia qual curso universitário escolher, foi quando no último ano de estudo acabei gostando da disciplina quando passei a tirar as dúvidas dos colegas de sala, no fim acabei optando pelo curso na hora de me escrever no vestibular.”. (Aluno C)

“Por eu gostar muito da matéria quando estava na escola e por ter professores no meu ensino básico que me inspiraram para isso.”. (Aluno D).

Isto posto, identificamos que os alunos B e D optaram pela docência e, especificamente, pela área da matemática por terem sido inspirados em professores da

educação básica. No caso do Aluno B, esta influência se deu pelo fato de o professor, na percepção desse aluno, ser “um péssimo professor de matemática”, já no caso do Aluno D ter professores de matemática que o inspiraram positivamente.

Independente de o fator inspirador ter sido positivo ou negativo, em ambos os casos o modelo de docência apresentado para os licenciandos, ainda na educação básica, contribuiu para a representação destes sobre o perfil que se esperava de um professor de Matemática.

Nesta direção, observamos que Moscovici (2010) afirma que: “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.” (MOSCOVICI, 2010. p. 63).

Desta forma, observamos que os alunos estabeleceram suas Representações Sociais acerca da sua identificação com a docência, independente de ser ela positiva ou negativa, mas que é sempre uma representação social.

Ainda analisando essa questão, identificamos que o Aluno C, afirma que só se deu conta de que queria ser professor de matemática quando passou “a tirar as dúvidas dos colegas de sala”, ou seja, a representação desse sujeito se constituiu através de processos emocionais e não conscientes, que indicam suas atitudes e a relação com a sua decisão pela docência, mostrando assim que a TRS não se constitui apenas de processos lógicos e racionais, mas também emocionais e inconscientes.

Vejamos que no caso do Aluno A, este já tinha a certeza de que queria ser professor mas não necessariamente de Matemática. Contudo, podemos perceber que ao escolher Matemática ele levou em consideração à proximidade com a área que queria, a Física, ou seja, por não conseguir cursar a licenciatura em Física optou por permanecer na mesma. Isso pode nos levar ao entendimento de que este aluno tem como representação de sua formação docente atuar na área de exatas.

- **Desmotivação da profissão docente**

Quando questionados sobre fatores que levam os licenciandos a ficarem desmotivados pela profissão docente, obtemos a resposta intrigante de um aluno, como podemos ver a seguir:

“Um dos problemas da graduação são as disciplinas que muitas vezes não estimulam o aluno a ser um professor. Diversas disciplinas específicas são apenas para uso na própria graduação ou se o aluno tiver interesse em prestar um concurso e ensinar em faculdades ou universidades. Como ter apenas a licenciatura o destino é o ensino nas séries do fundamental II e ensino médio, existe pouquíssimas disciplinas voltadas para a área do ensino propriamente dito, disciplinas que nos ajudem a ser um professor. (Aluno A)

Partindo dessa fala, identificamos que a valorização, a motivação e o incentivo são aspectos que pouco aparecem relacionados a profissão docente, e a forma como o curso de licenciatura está constituído favorece essa desvalorização, visto que não valoriza as disciplinas didático-pedagógicas para a formação dos profissionais em educação matemática, trazendo até mesmo a formação do fluxograma com elementos que são questionáveis para um curso de formação de professores.

Sendo assim, foi possível identificar que na resposta do aluno acima existe a falta de motivação e incentivo para a atividade docente. O que há são propostas descontextualizadas de conteúdos estudados para a formação docente, no qual os alunos estão expostos a questões que, muitas vezes, não serão utilizadas em sua prática de ensino na educação básica.

Com relação a desvalorização da profissão docente nos cursos de formação de professores encontramos a seguinte resposta:

“No meu curso não há basicamente uma formação de professor, o aluno acaba se formando professor quando vai pra prática na sala de aula.”. (Aluno D)

Neste caso, percebemos que, segundo a fala deste aluno, parece que o curso de Matemática, mesmo sendo licenciatura, está negligenciando as práticas de ensino que deveriam caminhar junto com os conteúdos e conceitos matemáticos. Por que a profissão docente está sendo negligenciada nos cursos de formação, nas licenciaturas? Porque os cursos de formação docente, muitas vezes possuem uma estrutura que não dá conta de preparar os licenciandos para a prática em sala de aula?

Ainda analisando a resposta do aluno acima, identificamos uma problemática importante, pois o mesmo coloca que o licenciando acaba se tornando professor, apenas quando vai para o cotidiano de sala de aula, aprendendo assim na prática o fazer docente. Questionamos então, a formação de licenciatura em Matemática têm buscado formar os graduandos para a prática docente?

Identificamos que uma das representações sociais dos licenciandos em matemática está baseada no ser professor. Ou seja no aprender na prática, que mesmo com os conteúdos estudados ao longo da graduação, só entenderão a prática docente depois de formados, no dia a dia da atividade de professor.

4.3 2ª Dimensão: Curricular/ Institucional

Veremos nessa dimensão a categoria que discute a Didática nos cursos de licenciatura em matemática, visando discutir como se encontra a organização do fluxograma do curso, como também a formação para o exercício da prática em sala de aula. Entendendo assim, qual o objetivo do componente curricular Didática para a formação dos licenciandos em Matemática da UFPB.

4.3.1. A didática nos cursos de licenciatura em matemática

Nosso objetivo foi analisar, nas falas dos alunos, a compreensão acerca da Didática, sua contribuição ou não na formação dos professores de matemática, compreendendo ser esse o objetivo da nossa pesquisa, entender as Representações Sociais dos graduandos sobre o componente curricular Didática.

Desta forma, analisando as Representações Sociais dos alunos relacionados a Didática na formação docente, pontuamos a relação que Moscovici (2010), estabelece entre o sujeito e o objeto, tornando difícil estabelecer uma separação entre ambos. Sendo assim, as representações sociais se identificam como estruturas imersas na comunicação, transmitidas através do diálogo e do discurso. Assim, buscamos identificar através dos discursos dos alunos quais as representações sociais estão constituídas nesse grupo.

Portanto, pontuamos a Didática como conhecimentos teóricos e práticos que estabelecem vínculos entre o pedagógico e a docência, construindo uma relação entre o “para quê” e o “como”, que formam a ação educativa (Libâneo, 2013). Partindo, dessa concepção de Didática iremos analisar as colocações dos alunos que nos apontem as Representações sociais construídas por esse grupo.

- **Organização do curso (Unidade de sentido)**

Afim de observarmos a organização estrutural do curso de licenciatura em matemática relacionado ao componente curricular Didática, questionamos os alunos sobre a importância da Didática, e identificamos que alguns alunos não cursaram o componente curricular antes da disciplina de Estágio I, isso significa que a Didática embora seja obrigatória para os cursos de licenciaturas em matemática ela não é pré requisito para os estágios, como observamos a seguir na resposta dada por um aluno no questionário aplicado:

“Como ainda não cursei esse componente curricular, não posso afirmar com toda a certeza, mas, mediante conversas com colegas que já cursaram, penso que a disciplina colabora para postura e formação de um professor já que se didática se trata de atribuição de técnicas para transmissão de conhecimento.” (Aluno A)

Todavia, não deveria a Didática ser pré-requisito para a atuação nos estágios, já que entendemos ser o objetivo da Didática o de assegurar a atuação pedagógica nas escolas que proporcionam conhecimentos que visam organizar e sistematizar a dinâmica no âmbito escolar (Libâneo, 2013)? Assim, ratificamos nossa inquietação em relação à esse componente curricular não ter a obrigatoriedade de ocorrer antes dos estágios.

Em conversa com o Docente responsável pela disciplina de Estágio I, o mesmo deixou claro que é visível a diferença entre os alunos que não cursaram o componente curricular Didática e os que já cursaram. Essa estrutura da disciplina de Didática não ser pré-requisito para os estágios obrigatórios, faz com que o professor do Estágio I precise expor em suas aulas conhecimentos que deveriam ser adquiridos no componente curricular de Didática (Ex: Planejamento, plano de aula, entre outros), que são necessários para a atuação nos estágios.

Compreendemos a necessidade do estudo da Didática ser antes da prática do Estágio, pois, Libâneo (2013), defende acerca da contribuição da Didática na formação docente que o conteúdo envolvido na Didática:

[...] oferece uma contribuição indispensável à formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimento de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes. (LIBÂNEO, 2013, p. 79).

Reforçando assim, a importância desses conhecimentos para a efetivação da prática docente, entendendo ser imprescindível a colaboração dos conteúdos que trabalham acerca da dinâmica escolar tanto social como técnica que esse componente agrega a nossa formação.

Seguindo essa questão, observamos a partir dos questionários, que alguns alunos já haviam cursado o componente curricular Didática e quando questionados sobre a contribuição que esse componente trouxe para sua formação escreveram:

“Passei a ter uma visão diferente do que é ser um professor e um “repetidor” de conteúdos”. (Aluno C)

“Sim, serviu para abrir a mente para novas formas de ensino”. (Aluno D)

Dessa maneira, observamos que ao cursar o componente curricular Didática os alunos aprendem metodologias de ensino e analisam criticamente a relação entre teoria e prática, pois o conteúdo não deve ser repassado de maneira repetitiva sem contextualização com a dinâmica da sala de aula. Assim, a representação social desses sujeitos se constitui através de processos lógicos e racionais, que se formam através do conhecimento sobre o fenômeno de ensinar.

Logo, se faz necessário uma discussão relacionada a prática docente, para isso, trazemos uma contribuição de Zabala (1998), que coloca a prática educativa como um ato de relações interativas do ambiente escolar, nas relações entre professores e alunos, como também da distribuição do tempo e organização dos conteúdos que serão ministrados.

Sendo assim, questionamos os alunos através da entrevista e do questionário acerca da formação docente na UFPB para a atuação em sala de aula como professor de matemática, vejamos o que um aluno respondeu:

“Pelo que eu já cursei, classifico em uma boa formação a Licenciatura para atuação em sala de aula. Tem várias coisas que precisam ser revistas e por isso não chega a uma ótima atuação. Por outro lado, não chega a ser regular porque tem alguns professores que se importam com a nossa formação no sentido da atuação fora da sala de aula.”
(Aluno A)

Constatamos que um dos alunos apontou a formação de licenciatura em Matemática como boa, reconhecendo suas falhas e melhorias que podem ser adotadas para que o curso obtenha melhores resultados.

Porém, também encontramos respostas que classificam a formação do professor de Matemática da UFPB como regular, relatando o estudo voltado aos conhecimentos matemáticos relacionado a forma de ministrar os mesmos. Mas identificamos o pouco aprofundamento na área de Educação, como podemos observar na resposta:

“Como regular, saímos (ou pelo menos devíamos) com um senso crítico aguçado nos conhecimentos Matemáticos nos ajudando a desenvolver melhor os conteúdos de uma forma a ficar mais fácil o entendimento, porém pouco se tem de Educação específica em Matemática, onde o que vemos é muito generalizado, acarretando em pouco aproveitamento dos componentes curriculares de Educação no curso.” (Aluno B)

Desta forma, podemos identificar que os alunos sentem a necessidade enquanto futuros licenciandos, de disciplinas relacionadas à atuação docente, as metodologias e práticas de ensino, pois, os objetivos educacionais pautados nos conteúdos abordados estão sempre ligados a um determinado método de ensino e esses métodos buscam a formação integral dos alunos, dando uma estrutura à ação docente (Sant’anna; Menegolla, 2013).

Em contrapartida, os demais alunos salientam que a formação docente na licenciatura em Matemática é precária e por vezes considerada nula. Vejamos algumas respostas:

“Um tanto precária, pois poucos componentes curriculares obrigatórios da área de educação (porém, há a possibilidade de nos matricularmos em mais disciplinas optativas) e apenas 2 componentes relacionados à matemática para o ensino, uma vez que fica um tanto pobre em relação ao nível e domínio dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula, desde o ensino básico ao médio.” (Aluno C)

“No curso da UFPB eu classifico a formação para atuar em sala de aula praticamente nula, pelo menos até o momento atual do curso, pois um baixíssimo percentual dos componentes curriculares do curso são voltados para a atuação em sala de aula.” (Aluno D)

Os alunos por meio de suas respostas indicam a insatisfação com a estrutura posta no curso de Licenciatura em Matemática, pois revelam uma precariedade nas disciplinas voltadas a atuação docente, tornando a licenciatura limitada no que diz respeito ao fazer docente.

Entendemos ser a Didática um componente que contribui para a compreensão da atividade docente, proporcionando uma reflexão, para os saberes e práticas que envolvem a dinâmica da sala de aula, constatando ser a atividade docente uma atividade eminentemente interativa.

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações [...] (TARDIF, 2014, p. 235).

Sendo assim, apontamos as respostas dos alunos como dados importantes para a discussão da formação docente e novamente relacionamos com a estrutura atual do fluxograma do curso de licenciatura em Matemática que desvincula o componente curricular Didática da prática de ensino exercida no Estágio.

Com base nas colocações dos alunos percebemos que a licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba não tem sido satisfatória na composição de um curso de formação de professores. Através de suas falas os alunos expressam que o curso é de licenciatura, mas exhibe em sua estrutura uma preocupação curricular que parece estar voltada para a formação de bacharéis, como vemos a seguir na fala de um aluno:

“Sinceramente a maior parte dos professores do departamento são professores do bacharelado que não estão nem um pouco preocupados com o povo da licenciatura, só querem saber de pesquisa, e vocês da licenciatura que se virem.” (Aluno E)

A fala acima demonstra que os alunos identificam que o curso de licenciatura se apresenta com um viés de formação de bacharel desconsiderando a importância dos componentes educacionais para a formação do professor.

Segundo essa perspectiva Tardif (2014, p.27) apresenta acerca do posicionamento do professor:

[...] muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja por simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para leva-los adiante.

Partindo dessa premissa, refletimos que o despreparo citado pelos alunos, não se relaciona diretamente a postura dos professores, mas a própria estruturação das organizações educacionais que não buscam melhorias para o processo de ensino e aprendizagem, pois entendemos ser fundamental o diálogo entre todos os membros que compõe o espaço educacional.

Sendo assim, perguntamos aos alunos do curso de licenciatura em Matemática sobre a percepção deles em relação à estrutura curricular do curso. Vejamos algumas respostas:

“Em relação ao professor de matemática graduado pela UFPB, mais especificamente, seria a falta de contato com os conteúdos de níveis fundamental e médio.” (Aluno C)

“No meu curso especificamente, acredito que um dos maiores problemas seja que a maioria esmagadora dos professores que estão nos formando nunca lecionaram no ensino fundamental e Médio, ficando com uma visão limitada. Outro problema é a falta de Componentes Curriculares da Educação específicos para cada área, acabamos não tendo um bom aproveitamento e não utilizando o que foi visto em sala de aula.” (Aluno B)

Os dois alunos acima destacaram a problemática dos conteúdos desvinculados com sua área de atuação e a falta de experiência dos docentes em sua graduação com

relação ao ensino no nível básico, mostrando uma realidade educacional desconectada com a que será encontrada na prática dos licenciandos quando formados atuando na sala de aula.

Considerando as Representações Sociais como elementos simbólicos, elaborados e compartilhados por um grupo e analisando as colocações dos alunos, entendemos que as diferentes representações apresentadas se relacionam, assim, dando sentido à realidade encontrada na licenciatura em Matemática, uma vez que partimos do pressuposto de que as Representações Sociais desses estudantes influenciarão suas práticas no curso e como futuros professores.

- **Objetivos da disciplina (Unidade de sentido)**

Mas o que é e de que trata a Didática? Precisamos entender a importância deste componente curricular para a formação docente. Sendo assim, vejamos como Libâneo, 2013, p.25, define a Didática:

A Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Nesta direção, questionamos os alunos sobre o que os mesmos compreendem por Didática para analisarmos quais as Representações Sociais esses sujeitos tem sobre a disciplina, atendendo assim ao objetivo da pesquisa. Quando perguntados sobre o que compreendem por Didática, escreveram:

“A forma ou maneira que é utilizada para ensinar ou transmitir o conhecimento.” (Aluno A)

“São técnicas e métodos que traçam um caminho para um bom ensino e melhor aproveitamento dele pelos alunos.” (Aluno B)

“A maneira com a qual o professor (ou palestrante) interage com a turma para compartilhar os conteúdos, desenvolvendo o raciocínio, ideias e reflexões.” (Aluno C)

“Método que a pessoa tem para transmitir conhecimento” (Aluno D)

Identificamos nas respostas, que a Representação Social dos alunos sobre a Didática está pautada em métodos e técnicas de ensino, porém como já apontado, a Didática não se resume a uma disciplina que ensina métodos e técnicas, mas que visa debater acerca dos fundamentos, das condições para a atividade docente, estabelecendo vínculos entre o ensino e a aprendizagem, a disciplina não apresenta verdades prontas e assertivas, pois trabalha com a dinâmica da sala de aula e se propõe investigar o universo da educação.

Em relação às entrevistas, quando questionados sobre o que entendem por didática os alunos tentaram explicar com mais detalhes do que nos questionários:

“Didática... acho que seria assim... a maneira com a qual você atua em sala de aula, a relação que você tem com a turma é a maneira com a qual você passa o conteúdo, se você tá atento pra saber se os alunos realmente captaram o que você falou, ou se você tá ali só falando”
(Aluno F)

“Pra mim deve ser uma disciplina que vai te mostrar como lidar com o aluno” (Aluno E)

Nestes casos, identificamos que os alunos apoiaram-se na ideia de a Didática não se constituir apenas como uma disciplina que ensina técnicas e métodos, mas que contempla a atuação docente, a interação social, política e educacional presente nos ambientes educacionais.

Seguindo a compreensão de Didática interrogamos se eles consideravam que o componente curricular Didática havia conseguido interligar os aspectos relacionados à teoria e prática do ato de ensinar, foi possível encontrar colocações como:

“Sim, uma vez que uma parte da disciplina foi ministrada pelo professor e outra pelos alunos, pondo em prática aquilo que foi passado em aula, sempre havendo comentários do professor em relação à atuação de cada aluno enquanto ministrante da aula.”.
(Aluno C)

Dessa forma, há a compreensão de o componente curricular Didática ser uma disciplina que ensina a atuação docente em sala de aula. Ou seja, uma disciplina que trabalha tanto os conhecimentos teóricos e metodológicos, como também os modos do

fazer docente, proporcionando assim aos licenciandos uma orientação mais segura para o trabalho docente.

Portanto, apontamos necessário o conhecimento acerca dos conteúdos didático pedagógicos para a formação eficaz da prática docente, entendendo ser necessária uma interligação entre a teoria e a prática no campo da formação para aproximar os graduandos da realidade a qual os mesmos atuarão quando formados.

Sant'Anna e Menegolla (2013) reiteram a importância em conhecer a didática quando expressam que esse componente curricular agrega saberes a formação de professores:

Conhecer a didática é habilitar-se a tomar decisões acertadas sobre tudo o que vai interferir na formação do educando, como uma totalidade pessoal e social. A tomada de decisões não é apenas um ato impositivo. Requer a capacidade de refletir com sabedoria para escolher, entre as várias alternativas, a mais segura e acertada. O professor que sabe tomar decisões não se prende de forma categórica a uma só alternativa. Ele busca muitas soluções possíveis, e, após uma análise profunda e criteriosa, vai optar pela mais segura e real. A didática ajuda a tomar decisões sobre a educação, o educando, o ensino, o professor, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas e sobre a comunidade escolar. Isto porque ela se dimensiona como uma disciplina educativa e não puramente técnica. (SANT'ANNA; MENEGOLLA, 2013, p.27).

Partindo dessa compreensão analisamos qual contribuição o componente curricular Didática tem em sua composição na formação dos graduandos. Para tanto, questionamos qual atribuição o licenciando de matemática concede a este componente curricular para a sua formação docente, vejamos algumas respostas:

“Das disciplinas de educação presentes na licenciatura, didática é uma das mais importantes, se não a mais, necessária para aperfeiçoamento do futuro profissional professor.” (Aluno A)

“Fundamental, uma vez que é necessário compreender como funcionam as práticas educativas para atuação em sala de aula.” (Aluno C)

“É de suma importância porque é um componente curricular, que, pelo menos, na teoria, deveria ensinar os preceitos de quais são as melhores formas de transmitir o conhecimento.” (Aluno D)

Os licenciandos em matemática em suas Representações Sociais reconhecem a relevância do componente curricular didática para sua atuação docente e reiteram isso através das entrevistas realizadas, pontuando de maneira clara a contribuição trazida para a sua formação quanto aos conteúdos da Didática.

Nesta direção, apontamos Sant’Anna e Menegolla (2013) que asseguram que são as teorias da educação que proporcionam aos professores segurança para a atuação em sala de aula, relacionado às tomadas de decisões necessárias para o ato pedagógico.

Na sequência, perguntamos aos alunos quais conhecimentos foram adquiridos após cursar o componente curricular Didática. Vejamos algumas respostas:

“Melhores formas de ensinar, como fazer uma avaliação de aprendizagem coerente com o que foi ensinado.” (Aluno D)

“Analisar qual abordagem de ensino se aplica melhor ao conteúdo e à realidade da escola ou turma. Elaborar plano de aula e de curso. Aprender a lidar com diversidade de alunos e turmas.” (Aluno C)

Vejamos que os alunos reconhecem a Didática como um componente necessário para lhes dar conhecimentos acerca do processo de ensino, por isso, retomamos a reflexão acerca da Didática não está contemplada no fluxograma do curso de licenciatura em Matemática como pré-requisito para os estágios. Afinal, não seria a Didática aliada aos estágios para auxiliar na prática desse aluno no campo de estágio? Talvez, o aluno iniciar os estágios sem antes ter cursado a disciplina de Didática poderia causar distanciamento da relação entre teoria e prática, entendendo ser essa ligação extremamente fundamental para a formação docente.

5 CONCLUSÃO

Considerando que a presente pesquisa objetivou analisar as Representações Sociais dos estudantes de Licenciatura em Matemática acerca do componente curricular Didática da Universidade Federal da Paraíba, buscou-se coletar dados sobre o que os graduandos veem, pensam e quais sentidos que os mesmos atribuem ao estudo do componente curricular Didática para a sua formação enquanto professor de Matemática.

Para a análise, os dados forneceram elementos que permitiram a construção de um Quadro de categorias dividido em dimensões, categorias de análise e unidade de sentido. A organização auxiliou na compreensão das Representações Sociais dos alunos. Através das dimensões teóricas discutimos a Didática na formação dos professores de Matemática, como se encontra a formação docente na licenciatura em Matemática e quais os problemas da formação do licenciando em Matemática

Sendo assim, constatamos que as Representações Sociais dos graduandos em Matemática da UFPB, acerca do componente curricular Didática estão ancoradas na percepção de uma disciplina voltada ao ensino de métodos, técnicas e formas de transmissão de conteúdos que auxiliam a prática docente.

Podemos concluir que a formação dos licenciandos se constitui de maneira ainda distante do esperado, indicando que o curso de Licenciatura em Matemática, nas representações dos estudantes, necessita se aproximar ainda mais da perspectiva didático-pedagógica da formação dos professores e voltar-se para a dinâmica da sala de aula. Também é possível inferir que os alunos evidenciam a desvalorização da profissão docente, pois alguns e/ou algumas professores/as muitas vezes, não os estimulam para a prática da docência.

Identificamos, ainda, que embora a estrutura curricular, apresente o componente curricular Didática como uma disciplina obrigatória, não a tem como pré-requisito para a prática dos estágios obrigatórios da formação do licenciando, desvinculando a teoria necessária para a compreensão da atividade docente com a prática exercida através dos estágios.

Dessa forma, entendemos que a representação negativa e por vezes desvalorizada da profissão docente, retrata uma necessidade de reconhecimento da importância da formação didático-pedagógica para a licenciatura em matemática, pois

essa formação encontra-se ainda em dicotomia, entre os estudos específicos e pedagógicos.

Portanto, a comunicação entre esses aspectos proporcionará uma contribuição para a formação de uma base de conhecimentos consistentes que contribuirão para a valorização e a atuação docente.

Acreditamos que a presente pesquisa acerca das Representações Sociais dos licenciandos em Matemática da UFPB acerca dos conteúdos estudados na Didática para sua formação profissional, contribuiu para pensarmos sobre a formação docente e, também, em como o componente curricular Didática pode influenciar a prática do professor. Pois a Representação Social busca explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade dos sujeitos. O conhecimento prático dá sentido nos eventos que nos são normais. É o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas.

6 REFERENCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BRASIL, Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- MATIAS-PEREIRA José. **Manual de Metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- KUENZE, A.; CALDAS, A. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. In: Fidalgo, F; Oliveira, M.A.M. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-48.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- MELO, Sheila Gomes de. **As Representações Sociais dos professores de ciências sobre a formação continuada para educação ambiental**. Santos: [s.n.], 2013.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PORVIR, **Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil**. Disponível em: <http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>. Acesso em Agosto de 2018.
- SANTOS, Carmem; ANDRADE, Fernando. **Representações Sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

7 APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

1. Porque você optou por cursar Licenciatura em matemática?
2. Você se reconhece enquanto profissional da educação?
3. O que você compreende por Didática?
4. Qual atribuição você faz ao componente curricular didática na sua formação enquanto futuro profissional da educação?
5. Você observa alguma contribuição que o componente curricular didática agrega a sua formação de licenciando?
6. Como você classifica a formação de Licenciatura em matemática para a atuação em sala de aula?
7. Quais conhecimentos você adquiriu ao cursar o componente curricular Didática?
8. Quais conhecimentos você gostaria de ter visto no componente curricular didática que não foram abordados ao longo do curso?
9. Você considera que o componente curricular didática conseguiu interligar os aspectos relacionados a teoria e pratica do ato de ensinar?
10. Para você quais são os problemas que giram em torno da formação de professores?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Porque você optou por cursar Licenciatura em matemática?
2. Para você quais são os problemas que giram em torno da formação de professores?
3. O que você compreende por Didática?
4. Qual atribuição você faz ao componente curricular didática na sua formação enquanto futuro profissional da educação?
5. Você observa alguma contribuição que o componente curricular didática agrega a sua formação de licenciando?
6. Você considera que a formação de Licenciatura em matemática é satisfatória para a atuação em sala de aula?